



**Universidad del Desarrollo**  
Universidad de Excelencia

Evaluación N° 1 – Teorías Curriculares

## **“Racionalidades en la Producción Curricular”**

**Profesor Juan Carvajal Fernández**  
jucarvajalf@udd.cl

- a) **El autor del texto afirma que la lógica de producción curricular desarrollada en nuestro país, responde a un modelo de construcción curricular de tipo mixto, con tendencia hacia la descentralización. ¿En qué medida está usted de acuerdo con esta afirmación? Fundamente su respuesta.**

Siguiendo a Pascual (1998), la forma en la que se está expresando el modelo actual de construcción curricular en nuestro país, “en teoría”, presenta cierta tendencia a la descentralización, por cuanto existe una política de flexibilidad curricular para dar espacio a las particularidades locales, esta construcción curricular se da en el marco de un proyecto educativo institucional, además, evidencia una “incipiente” delegación de decisiones curriculares en los centros escolares y en las/los profesores. Es además de tipo mixto, dado que comparte el proceso de construcción curricular entre el estado y los centros escolares, vale decir, sobre una base curricular mínima propuesta por el poder central, los centros tienen la tarea de enriquecer y contextualizar dicha prescripción mínima, atendiendo a sus particularidades e intereses (Coll, 1987)

En el mismo sentido, las nuevas políticas educativas plantean la flexibilidad curricular de cada centro, cautelada por Ley 20.370 o L.G.E., 2009 (Artículo 3, letra h), sin embargo, resulta por lo menos utópico concebir hoy en día un diseño curricular probo, ya que en los centros educativos no se encuentran instaladas las competencias necesarias para apalancar una tarea de tal envergadura. Se generan las condiciones para profesionalizar la labor docente al flexibilizar y entregar al centro la tarea de construcción curricular, a pesar de que las escuelas no cuentan con personas

adecuadamente preparadas y con la especialización necesaria para abordar dicha tarea, más aún, los tiempos para emprender tal empresa son insuficientes y tampoco existe claridad respecto de las funciones que deben desempeñar las/los profesionales que trabajan este tema en la escuela (Zabalza, 1998). Si a ello le agregamos la baja disposición al cambio y la falta de mecanismos concretos de apoyo para que los centros desarrollen esta capacidad, el discurso carece de sustento práctico. Como señala Pascual: “se tiene la intención de que la producción curricular siga la racionalidad del enfoque de elaboración curricular centrado en el proceso”, sin embargo, de acuerdo a lo planteado en el Informe de la Mesa de Desarrollo Curricular (Mayo 2016) no se cuenta con una política clara de articulación, no se han desarrollado estrategias para el desarrollo y apropiación curricular a nivel regional y local, existe una carencia de mecanismos de apoyo para la elaboración curricular en los diferentes establecimientos educacionales, ni siquiera están claramente definidos en la nueva institucionalidad, así, imposible sostener un proceso de descentralización efectivo y de desarrollo curricular a nivel de centros educativos.

Como ya se dijo, a la falta de competencias necesarias para avanzar en un proyecto curricular de centro consolidado, se debe agregar además, la “prescripción curricular mínima” que se realiza desde el nivel central, la cual finalmente termina por monopolizar todos los esfuerzos en pos de conseguir la cobertura curricular necesaria para rendir examen en las evaluaciones estandarizadas de carácter nacional. Tal como señala Pascual (1998), “el margen de espacio dado para la contextualización y expresión de la diversidad local, como asimismo para la participación e injerencia de estos niveles y estos actores ha sido mínima”. Esto muestra que discurso y acción parecen transitar en sentido contrario.

Al respecto, **se ha hecho muy poco desde la acción para fortalecer un modelo de construcción curricular de tipo mixto**, que efectivamente tienda a la descentralización, por el contrario, la mayoría de las últimas decisiones políticas han apuntado a fortalecer el nivel macro y el diseño curricular de base con nuevos

programas de estudio, nuevas bases curriculares, estándares educativos, otros, sin embargo, las acciones de orientación para lograr mayor autonomía curricular, para la instalación de capacidades, la generación de espacios de reflexión crítica y formación curricular a nivel de centro son, por decirlo suave, escuálidas.

Las/Los docentes, en general, siguen siendo “consumidores de currículum” (Pascual, 1998), meros intérpretes de lo que otros han realizado, aún en el plano de “técnicos”, a diferencia de un verdadero currículum descentralizado en los que el papel esencial al cual están llamados a cumplir es “ser constructores del currículum”, demostrando permanentemente profesionalismo y capacidad. Esto conlleva, por cierto, un despertar y empoderamiento docente que requiere su propio análisis. Ante la envergadura de la misión, es decir, la construcción de proyectos curriculares propios, habrá que consultar a las/los docentes hasta donde están dispuestos a involucrarse en el proceso de construcción curricular, dado el anquilosamiento que ostenta la racionalidad técnica en la forma de hacer currículum en nuestro país, así como la comodidad que resulta para el profesorado seguir reproduciendo lo prescrito desde el nivel central. Metáfora desde la racionalidad técnica: el currículum prescrito es igual que la receta que un farmacéutico (docente) recibe de un médico (experto, asesor) para administrar a un determinado paciente (estudiante) con el objeto de sanarle ¿Qué pasaría si el farmacéutico cuestionara la especialidad del facultativo, la horrible letra en la receta, el compuesto activo, entre otros muchos aspectos? Cuestionar al experto requiere un conjunto de fundamentos que favorezcan la necesidad de incorporar una nueva mirada desde la praxis, desde lo local, que tenga suficiente sustento teórico práctico y que sea simplemente indiscutible. De la misma forma surge la pregunta: ¿Cuentan los centros escolares con la capacidad para construir proyectos curriculares virtuosos que a los ojos de los expertos y asesores del ministerio den cuenta de criterios de excelencia y calidad?

En otro tenor, el autor señala que en los enfoques centrados en el proceso y descentralizados: “... la construcción de currículum es esencialmente tarea del centro

escolar y de los profesores” (Pascual, 1998), sin embargo, se observa que en nuestro país aún el diseño curricular está en manos de expertos y especialistas, una característica propia de la perspectiva que concibe el currículum como producto y que tiene un claro énfasis centralizado (Grundy, 1991). Si lo que se desea es efectivamente avanzar a una descentralización en la construcción curricular, vinculado al enfoque centrado en el proceso desde la racionalidad práctica, “donde se le asigna un rol protagónico al centro escolar y a las/los profesores en la construcción curricular, siendo posible integrar los procesos de diseño, desarrollo y aplicación curricular en el espacio de la unidad escolar” (Pascual, 1998, p. 71), se debe cautelar que efectivamente estas tres etapas (diseño, desarrollo y aplicación curricular) estén en manos de las/los docentes, entonces estaremos en presencia de un enfoque de proceso que descentraliza las decisiones, que respeta y valora el profesionalismo docente y que confía en las capacidades instaladas en los diferentes centros para conducir, por sí mismos, sus propios procesos curriculares, considerando la legislación educativa vigente. Para que esto ocurra, es necesario, como lo señaló el Informe de la Mesa de Desarrollo Curricular (Mayo 2016, p. 21): “ ... promover espacios de descentralización curricular concretos y favorecer el desarrollo de capacidades de centros educativos y profesorado para hacer efectivo dicho proceso”, para ello se deben desarrollar acciones específicas para disponer de tiempos, procedimientos y apoyos para emprender procesos efectivos de análisis y desarrollo de proyectos curriculares a nivel de centro, favorecer espacios para la apropiación y desarrollo curricular que se transformen efectivamente en proyectos curriculares de calidad (atingentes y contextualizados)

Como se indicó, concebir un currículum descentralizado implica incorporar un enfoque de construcción curricular de proceso, tal orientación supone, por ejemplo, procedimientos de investigación-acción y de reflexión crítica y colectiva sobre la misma acción, al respecto: ¿Están nuestras comunidades educativas emprendiendo esta tarea? ¿Se disponen de los apoyos y mecanismos necesarios para generar estos espacios?

De igual forma requiere involucrar a los centros y las/los profesores sobre lo que vale la pena ser enseñado, sin embargo, con el actual sistema curricular que prescribe unos mínimos bastante máximos, el espacio o margen para esta tarea es magro. Si se quiere potenciar los centros, necesariamente se debe propiciar la reflexión, la negociación y el consenso, abriendo la discusión respecto de lo que efectivamente es valioso aprender para la sociedad de hoy, cuando esa discusión se visibilice estaremos en presencia de una verdadera descentralización y la construcción de un enfoque más práctico/crítico del currículum.

Pascual (2001), plantea que algunos autores observan con cierto escepticismo este proceso de descentralización que sospechosamente parte desde arriba y no es reivindicado desde abajo. Se trataría de una denominada autonomía ilusoria y descentralización aparente, una suerte de maquillaje para hacer parecer un proceso rimbombante de descentralización a toda prueba, que sin embargo ha tenido un bajo impacto en las políticas de incorporar a centros escolares en la construcción del currículum. El problema es que no se puede producir cambios haciendo más de lo mismo, se deben dar los tiempos y cambiar las estructuras para producir dicha transformación, respecto de eso no hay mayor avance. Además, plantean que en nuestro caso país, la legislación sólo habla de planes y programas enriquecidos, pero no de proyectos curriculares propiamente tal.

En síntesis, existe hoy la libertad de toda institución educativa para formular sus propios planes y programas, que deben sintonizar con la legislación educacional vigente y atender a la especificidad de cada realidad, no obstante, aquello parece ser una quimera por cuanto las capacidades, los tiempos, los espacios y las políticas dirigidas a promover con fuerza este enfoque son muy nimias. Si bien es cierto, tal cual lo sostiene Coll (1987), los proyectos educativos institucionales al interior de los cuales se encuentran los proyectos curriculares de centro surgen como una respuesta a la tensión entre los diferentes niveles de concreción curricular, pareciera que dicha tensión aún no han sido suficientemente resuelta.

**b) Describa una experiencia de práctica pedagógica y luego analícela identificando la o las racionalidades de producción curricular presentes.**

Recuerdo haber participado el año 2013 de una reunión en la que el tema central era la continuidad del Programa de Apoyo Compartido (PAC) en el establecimiento, para lo cual se debía invertir una importante cantidad de recursos que permitieran imprimir los cuadernos de trabajo de las y los estudiantes. Se presentó al consejo de profesores entonces el asunto para tomar una decisión al respecto. El PAC era un modelo para el apoyo pedagógico instalado por el Mineduc (“por invitación”) en más de 1.100 escuelas con bajos resultados. El objetivo central del plan declarado explícitamente era la mejora de los puntajes SIMCE. Nuestro establecimiento fue invitado el año 2009 a participar de este plan. Ya para el año 2013 se retiraban los apoyos externos y el establecimiento decidía por cuenta propia si mantenía la estrategia como práctica instalada dentro de su Programa de Mejoramiento Educativo (PME).

La discusión resultó acalorada en aquel momento, el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) mostraba las bondades del plan, la excelente estructuración de la estrategia, el orden y planeación que suponía continuar con la intervención y la mejora en 10 puntos promedio de los resultados SIMCE. Por otro lado estaba la Encargada PIE que exponía su punto de vista respecto del plan, lo homogenizante que resultaba, lo rutinario y tedioso que en ocasiones se tornaba para las/los docentes y para las/los propios estudiantes, dejando de lado la diversidad presente en el aula.

Resultados SIMCE Escuela Villa Las Peñas de Mulchén 2009 - 2014

2009		2010		2011		2012		2013		2014	
Leng	Mat	Leng	Mat	Leng	Mat	Leng	Mat	Leng	Mat	Leng	Mat
244	237	215	194	232	251	232	249	278	267	237	236

- Fuente: <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/biblioteca-digital/resultados/>

Estaba claro que el punto era discutible, el asunto comenzó a encenderse, hasta que una de nuestras colegas puso el dedo en la llaga, donde estaba el aporte sustantivo del docente al proceso de enseñanza aprendizaje si de lo que se trataba era aplicar un manual elaborado por otros, por expertos, que estipulaba lo que se debía hacer, cómo se debía hacer, cuanto tiempo debía tomar cada actividad, y por cierto, cómo evaluar el proceso. Sin duda, una forma de hacer muy próxima a la racionalidad técnica que describe Grundy, que en definitiva terminaba estableciendo un modelo de objetivos, similar a descrito por Pascual al referirse a la propuesta de R. Tyler, una forma de hacer centrada en el producto, cuya principal función era controlar el medio para mejorar los resultados. Tal cual lo señala la autora: “El tipo de conocimiento informado por el interés técnico se dirige esencialmente hacia el control del medio” (Grundy, 1991). El interés del PAC estaba dado por la mejora en los resultados y el aumento de la cobertura curricular. Consideraba además un método de evaluación draconiano, que incluía pruebas generalizadas cada seis semanas para verificar avances, este tipo de situaciones precisamente determinaba la tendencia hacia el control del medio, reduciendo la calidad educativa a variables controlables y estandarizadas cuantificables a través de un instrumento de evaluación externo. “Está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que, al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará a las intenciones o ideas expresado en los objetivos originales” (Grundy, 1991, P.29).

Este plan no promovía la reflexión crítica, por el contrario, era un dispositivo tecnológico, más cercano a la racionalidad técnica, por cuanto el diseño curricular era una “maqueta prescriptiva de la práctica” (Stenhouse, 1991). Bajo esta lógica, el currículum es un producto mediado a través de objetivos que son construidos por un conjunto de especialistas que diseñan experiencias de aprendizaje para ser posteriormente aplicado por las/los docentes. “En esta racionalidad de producción curricular se disocia teoría y práctica, y peor aún, se separa los procesos de diseño y desarrollo curricular del de su aplicación” (Pascual, 1998)

“La racionalidad práctica de construcción curricular puede desvirtuarse y en los hechos reforzar una racionalidad técnica de construcción curricular” (Pascual, p. 43, citando a Grundy, 1991), es precisamente lo que ocurrió con este plan de apoyo compartido, que en un lógica de apoyo a los establecimientos educaciones, con el afán de conseguir la mayor cobertura curricular, instaló el currículum como producto, más cercano a un modelo de evaluación vía rendición de cuentas, que a un proceso de construcción mutua de significados.

Pascual siguiendo a Grundy, sostiene que “El interés técnico por su preocupación por el control no facilita la autonomía ni la responsabilidad”. El PAC no potencia la reflexión, la crítica o la creatividad, las y los estudiantes son sujetos pasivos, que responden de forma preestablecida de acuerdo a un modelo que a priori dicta como proceder, tecnificando y “cosificando a las personas” (Pascual, 1998, p.45). El rol de las/los profesores en este tipo de estrategias no propicia la autonomía. El/la docente se transforma en un aplicador/a, un mero hacedor/a que rinde cuentas. Aplica planificaciones diarias de clases, aplicar pruebas de diagnóstico. Corrige evaluaciones parciales del periodo. No toma parte de la cuestión sobre lo que de verdad es trascendental ser enseñado, sólo aplica lo prescrito, a diferencia de lo planteado en el interés práctico y crítico, en donde existe una reflexión crítica, un proceso de significancia, consenso y negociación. En este plan no existe mayor participación del docente en el diseño curricular: “En buena medida, la relación del profesor de aula con el currículum escolar es la de un consumidor de currículum” (Pascual, 1998, p.59), el papel del o la docente es un simple aplicador/a que traslada al aula, sin mayor cuestionamiento, un modelo diseñado por los expertos.

El desarrollo del plan incluía, además de un dossier de módulos (cuadernos de trabajo, guías didácticas, evaluaciones estandarizadas), un manual para hacer operativo el diseño curricular, mediando su puesta en práctica en el aula. Al ser entendido el currículum como un producto, tal cual lo señala Grundy (1991), se separa y se aleja el diseño curricular de la realidad de las prácticas pedagógicas en la escuela, se trata de



una prescripción vacía, meramente formal, carente de significancia, por tanto muy difícil de hacer propia, de dar significado desde un enfoque práctico. Grundy (1991) en Pascual(1998, p. 40), se trata de unir el proceso de diseño y aplicación del currículum a través de los mismos actores, cuestión que en el caso de este PAC opera en sentido inverso, es decir, se disociaba teoría y práctica.

Este tipo de construcción curricular, ciertamente no puede considerarse parte de la racionalidad práctico y menos aún del interés crítico, ya que no permite a las/los actores empoderarse del currículum de acuerdo a su propia realidad, no da cuenta de aspectos contextuales, sin reflexión crítica que permita transformar el hacer, sin consenso o negociación. Por el contrario, la reflexión es muy limitada y está dada únicamente considerando lo prescrito, lo establecido en el programa, y la necesidad imperiosa de apuntar a elevar los resultados en las evaluaciones estandarizadas. En el paradigma técnico el rol del docente es de un adaptador o intérprete, en el enfoque práctico su papel es el de constructor del currículum. Es claro que en el Plan de Apoyo Compartido el/ la docente eminentemente tiene un rol más cercano a un intérprete que a un constructor del currículum propiamente tal.

Fue tan poderosa esta decisión curricular, que todos los supuestos y soportes curriculares del centro, se adaptaron a este nuevo modelo prescrito desde el nivel central. El PAC pasó a ser un producto, un dispositivo dentro de la tecnología educativa dispuesta desde el ministerio de educación. En general, el plan era una prescripción que si bien es cierto ofrecía la flexibilidad para que él o la docente realizaran adecuaciones al plan, lo cierto es que el margen de movimiento era mínimo y en ámbitos muy puntuales (selección de algunas actividades desde un conjunto de acciones ya preestablecidas).

Sin duda el PAC se transformó, durante los años 2010 y 2012 en un “plan estrella” del ministerio dado que logró instalarse con relativo éxito en miles de establecimientos educacionales a lo largo del país, sin embargo, se trataba de un

programa con exceso de centralización, lo cual no resultaba coherente con las nuevas tendencias educativas y las políticas liberales de los gobiernos de turno, que precisamente apuntaban a descentralizar el modelo curricular, al menos en el discurso. Evidentemente que este plan modelaba la implementación efectiva del currículum y monitoreaba permanentemente el proceso de aprendizaje de las/los estudiantes, sin embargo, por su naturaleza y despliegue, se aproximaba más a un enfoque técnico que práctico. Finalmente el año 2012, con la llegada del nuevo gobierno, el PAC fue discontinuado. No obstante lo anterior, resulta interesante observar que a pesar de su congelamiento, aún se encuentran disponibles en el sitio web del ministerio como material pedagógico de apoyo al aula.

Link Material Pedagógico Plan de Apoyo Compartido (P.A.C.):

<https://basica.mineduc.cl/matematica/>

- c) Finalmente, seleccione dos argumentos y desarróllelos señalando la importancia de la existencia del Proyecto Curricular para la generación de un cambio curricular en los centros educativos.

Argumento 1: Proyecto Curricular como estrategia para romper con la racionalidad del paradigma técnico clásico de construcción curricular

Es importante la existencia del Proyecto Curricular porque pone énfasis en el enfoque centrado en el proceso propuesto por Stenhouse y, en teoría, **rompe con la racionalidad del paradigma técnico clásico de construcción curricular**, cambiando la lógica de construcción curricular predominante. Esta posibilidad de cambio, es decir, pasar de una racionalidad técnica a un enfoque práctico, permite conectar de mejor forma teoría y práctica, uniendo en un solo proceso diseño, desarrollo y aplicación curricular (Grundy, 1991), cuestión que no se expresa en el enfoque técnico, en donde teoría y práctica están disociadas. En este último caso, son los expertos quienes prescriben y las/los profesores aplican lo determinado por otros fuera del centro escolar.

Siguiendo a Pascual, los proyectos curriculares observados en nuestro país presentan múltiples significados que van desde: a) un proyecto curricular entendido como planes y programas destinado a cumplir con la normativa vigente, como un trámite más que el centro debe presentar en concordancia con la legislación existente, hasta: b) propuestas curriculares que son el reflejo de procesos de negociación, consenso pedagógico e identidad contruidos desde los actores educativos y enmarcados en un sólido proyecto educativo institucional (Pascual, 1998). Evidentemente la segunda propuesta se aproxima a un proyecto curricular más vinculado al enfoque de proceso que permitiría romper con la racionalidad técnica dominante. Se trata de transitar desde un currículum centrado en la enseñanza (racionalidad técnica) a uno cuyo foco principal sea el aprendizaje (práctico).

El generar un proyecto curricular de calidad en el centro, promueva la propia autodeterminación, permita el proceso de reflexión crítica, consenso y negociación de toda la comunidad educativa, incorpora las necesidades propias de cada realidad, además, contribuye a la instalación en la escuela de “una cultura de construcción curricular” (Pascual, 2001), situación que hasta hoy parece inexistente o con escasos ejemplos dignos de destacar. El proyecto curricular debe transformarse en una apuesta pedagógica deliberada que el centro se hace, más que un trámite impuesto desde arriba al cual, como muchos otros, se debe dar cumplimiento.

Si bien es cierto, romper con la tradición del enfoque centrado en el producto es complejo y tardará algo de tiempo, los proyectos curriculares “hechos en serio” pueden contribuir a derribar los supuestos implícitos tras dicho enfoque, disminuyendo la tensión entre el nivel macro y meso/micro, para, desde un método de proceso, avanzar a un currículum como construcción social (Grundy, 1991), entendiendo que dicho currículum se diseña en la interacción misma dentro del aula, en las acciones que llevan adelante las/los docentes en en relación directa con sus estudiantes.

El enfoque centrado en el proceso y no en el producto, señala que: “... los mismos profesores del centro son a la vez diseñadores y aplicadores del currículum que se construye” (Pascual, 2001)<sup>11</sup> Esta forma de hacer, relacionada directamente con la racionalidad práctica e inclusive, cercana al enfoque crítico, por cuanto el currículum es constantemente puesto en tela de juicio para reflexión y consenso sobre su pertinencia y utilidad, es a la que se debe tender, sin embargo, el tránsito de una racionalidad a otra por el sólo ministerio de los proyectos curriculares no está asegurada, pues, como lo sostiene Grundy, a menudo ocurre que los enfoques de proceso del currículum pueden tecnificarse, atendiendo a la omnipresencia de la racionalidad técnica que permea todo el modelo de diseño curricular. Adoptar el enfoque de proceso entonces, no asegura per se una forma de construcción curricular

innovadora, pero abre el camino para democratizar la conversación sobre, por ejemplo: ¿cuáles son los fines de la escuela?

### Argumento 2: Proyecto Curricular como espacio para empoderar a la escuela y sus actores en el proceso de diseño y cambio curricular

La existencia del Proyecto Curricular es importante por cuanto permite **empoderar a la escuela y sus actores en el proceso de construcción curricular**, dando cuenta de la importancia de participar y contar con mayor injerencia en determinar lo que resulta valioso y necesario aprender. Sin duda, el currículum se construye y modifica desde la práctica, por lo que debe darse un rol estratégico del docente en la viabilidad y sustentabilidad de cualquier política pública en educación, incluyendo por cierto, entrar a la discusión sobre la relevancia y pertinencia de cada proyecto curricular, los valores y contenidos culturales que es necesario potenciar (Pascual, 1998). De esta forma el cuerpo docente se transformará en agente clave del cambio educativo.

Stenhouse (1991) plantea que la incorporación de las/los profesores como actores relevantes del proceso de construcción curricular, constituye el principal medio de profesionalización docente al transformarlo en un investigador crítico y reflexivo de su propia práctica. Este empoderamiento que se plantea deben asumir las/los docentes, necesariamente debe ir acompañado de una formación al respecto, que les entregue el piso necesario para reflexionar críticamente y con fundamentos sobre su propio hacer. Es sólo con la participación de los actores del proceso educativo, que se puede establecer un compromiso de acción pedagógica que trascienda a una prescripción de carácter meramente normativa.

Desde otro ángulo, la participación de las/los docentes en el diseño curricular, siguiendo a Pascual, permite también dar coherencia y armonizar al currículum explícito o manifiesto con el currículum implícito u oculto, haciendo visible y plasmando en el proyecto curricular del centro todos aquellos procesos que ocurren en dicho espacio, pero que no son catalizados por las prescripciones de base,

determinadas a nivel macro. Al respecto, la contradicción entre currículum explícito o manifiesto y el implícito u oculto es mayor cuando los actores educativos sólo se limitan a aplicar prescripciones de diseño curricular, sin participar de una reflexión crítica (Pascual, 1998). “No puede haber desarrollo educativo sin el del profesor y el mejor medio para esto no se obtiene clarificando los fines, sino criticando la práctica” (Stenhouse,1991). Lo anterior, nuevamente fundamenta la necesidad de la participación comprometida de las/los docentes en el diseño de los proyectos curriculares, ya que son actores claves, especialmente si la idea es evidenciar y plasmar aquellos aspectos relevantes del currículum oculto.

Está por verse la capacidad de los establecimientos para desarrollar procesos de mejoramiento educativo de calidad basados en proyectos curriculares, pero sin lugar a dudas esta estrategia empuja al docente a desarrollar competencias, a discutir y cuestionar su propia práctica pedagógica, a desarrollar un trabajo colectivo por sobre el individual (Comunidades Profesionales de Aprendizaje), a debatir sobre sus condiciones laborales, a hacer valer su tan vilipendiada autonomía profesional. Está claro que un/a profesor/a caracterizado por una conciencia crítica, estará incómodo en una situación en la que el interés técnico domina las prácticas de la escuela y en las aspiraciones de las/los estudiantes, por lo que debiera estar disponible para jugar un rol estratégico en el diseño de proyectos curriculares de centro más orientados al enfoque de proceso.

## Referencias Bibliográficas

**Coll, C.** (1987). *Psicología y Currículum: Una Aproximación Psicopedagógica a la Elaboración del Currículum Escolar*. Editorial Paidós, Barcelona.

**Grundy, S.** (1991). *El Currículum: Producto o Praxis*. Ed. Morata, S.L., Madrid

**Mineduc** (2016). Unidad Currículum y Evaluación, *Informe Mesa de Desarrollo Curricular*, segunda edición, octubre 2016, ISBN: 978-956-292-583-9

**Mineduc** (2009). Ley N° 20.370. *Establece Ley General de Educación (L.G.E.)*. Artículo N° 3, Letra "h) *Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales*". Link legislación: <http://bcn.cl/1uvx5>

**Pascual, E.** (1998). *Racionalidades en la Producción Curricular y el Proyecto Curricular*. En: *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 23 (dic. 1998), pp. 13-72, Ed. Facultad de Educación PUC de Chile.

**Pascual, E.** (2001). *Innovación en la Construcción Curricular: Desafíos Teóricos y Prácticos en el contexto de la Reforma Curricular en Chile*. En: *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 29 (dic. 2001), pp. 37-73, Ed. Facultad de Educación PUC de Chile.

**Stenhouse, L.** (1991). *Investigación y desarrollo del currículum* (3a edición). Ed. Morata, España.

**Tyler, R.** (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago, Chicago.

**Zabalza, J.** (1998). *La Evaluación en el Proyecto Curricular de Centros Educativos*. En: *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 23 (dic. 1998), pp. 295-324, Ed. Facultad de Educación PUC de Chile.